



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Nauczyciel wobec zmiany kulturowej a poszukiwanie prawdy o dobru w kontekście myśli Karola Wojtyły

Author: Beata Ecler-Nocoń

Citation style: Ecler-Nocoń Beata. (2013). Nauczyciel wobec zmiany kulturowej a poszukiwanie prawdy o dobru w kontekście myśli Karola Wojtyły. "Chowanna" (2013, t. 2, s. 119-130).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



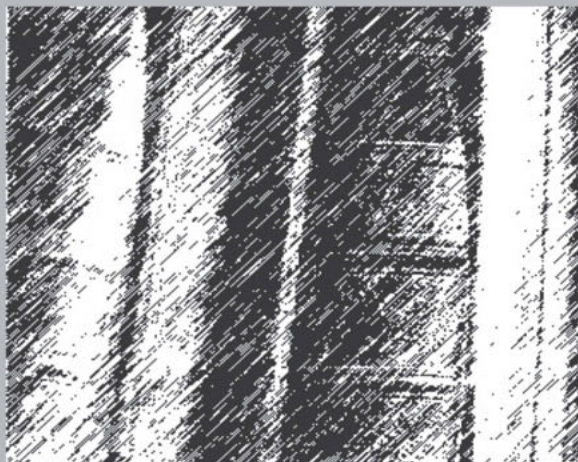
UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



BEATA ECLER-NOCOŃ

Nauczyciel wobec zmiany kulturowej a poszukiwanie prawdy o dobru w kontekście myśli Karola Wojtyły

Teacher in relation to a cultural change and searching for the truth about good in a light of Karol Wojtyła's thought

Abstract: The author of the article tries to show that the problems connected with the cultural change can be found the solution in the idea of truth about right. The idea of truth about right is described in the philosophical works of Karol Wojtyła. His considerations can be inspiration for educators and education.

Key words: teacher, cultural change, truth.

Kultura¹ jest jednym z czynników budujących naszą tożsamość². Współtworzy naszą osobowość, nasze „ja”, wpływa na świadomość siebie, świadomość drugiego człowieka, na nasze rozumienie i odczuwanie.

Rozwój kultury miał wpływ na narodzenie się miłości i całego bogactwa uczuć i postaw właściwych tylko człowiekowi. Edukacja kulturalna pozwala nam docenić piękno, rozpoznać prawdę o dobru³. Tak istnienie kultury postrzegał Karol Wojtyła, gdy pisał: „Słowo kultura jest jednym z tych, które najbliżej związane są z człowiekiem, które określają jego ziemską egzystencję i poniekąd wskazują na samą jego istotę. Człowiek to ten, który tworzy kulturę, który potrzebuje kultury, który dzięki niej sam tworzy. [...] dzieła kultury, które trwają dłużej niż człowiek, dają o nim świadectwo życia duchowego — a duch ludzki żyje nie tylko przez to, że panuje nad materią, ale żyje sam w sobie treściami, które tylko jemu są dostępne i dla niego posiadają znaczenie. Żyje więc prawdą, dobrem i pięknem — i potrafi to swoje życie wewnętrzne wyrażać na zewnątrz i obiektywizować w swych dziełach” (Wojtyła, 1964, s. 1154). Procesy socjalizacyjne prowadzą do powielania schematów zachowań, odczuć, sposobów życia⁴, natomiast właśnie fenomenom kultury i wychowania zawdzięczamy rozwój człowieczeństwa choćby poprzez przewartościowywanie dotychczasowych sposobów istnienia⁵.

¹ Didier Julia definiuje pojęcie „kultura” jako społeczne i intelektualne ukształtowanie jednostki (ponieważ „kultura” ma ten sam rdzeń co „kult” i implikuje święty szacunek do tradycji); kultura może być także rozumiana jako określona forma cywilizacji. Rozróżniamy wiele kultur w tym sensie, że każde społeczeństwo posiada swoje specyficzne instytucje, będące na ogół wyrazem spuścizny duchowej owego społeczeństwa (Julia, 1992, s. 170).

² W rozumieniu Charlesa Taylora kultura jest jednym ze źródeł tworzenia się naszej podmiotowości — rodzenia się tożsamości człowieka (zob. Taylor, 2001, s. 68).

³ „Kultura» nie może być traktowana jako przypadkowa dekoracja człowieka, lecz coś konstytutywnego, gdyż bez niej trudno byłoby mówić o człowieczeństwie. Dlatego jest ona istotna w wychowaniu i stanowi konieczną rzeczywistość w pedagogice, także (a może nawet tym bardziej) w istniejącym pluralizmie postaw i opcji kulturalnych. [...] Człowiek, który jest jedynym »ontycznym podmiotem kultury«, jest jednocześnie »jej przedmiotem i celem«. Nie tylko więc tworzy kulturę, lecz także kultura wpływa na człowieka. Kultura jest tym, dzięki czemu człowiek, mówiąc za Arystotelesem, »staje się bardziej człowieczym«, wchodzi w jeszcze większe bogactwo swojej egzystencji” (Nowak, 2000, s. 330).

⁴ Bardzo obrazowo takie rozumowanie oddaje Harold Benjamin w przypowieści z *Edukacji jaskiniowców* o ludziach pierwotnych, powtarzających pewne czynności bez realnej konieczności (ponieważ warunki i potrzeby się zmieniły), tylko z przyzwyczajenia. Dopiero myśl ludzka, zdolności twórcze człowieka pozwalają dostosowywać zachowania do rzeczywistych wymogów chwili (Benjamin, 1998).

⁵ Jak pisze Władysław Stróżewski: „[...] do istoty kultury należy stan ucieleśnienia określonych wartości, które same uprawniają do realizacji wartości innych, ale zawsze w jakimś porządku wyższym niż zaistniałe” (Stróżewski, 1964, s. 1154).

Jednak obecnie nowe osobiwości kulturowe budzą pewną pedagogiczną bezradność⁶. Wymienię w sposób przypadkowy niektóre z takich zjawisk, aby pokazać miarę problemu. Można tu wskazać choćby nowe formy spędzania z sobą czasu przez młodych ludzi na tzw. imprezach połączonych z zażywaniem zabranych z apteczki rodziców tabletek, które mają pomóc w uzyskaniu silniejszych wrażeń, czy prezentowanie przez trzynastolatków i czternastolatków swojej intymności na portalach internetowych: roznegliżowane zdjęcia, bardzo osobiste zwierzenia. Warto odnotować także obecność w sieci stron internetowych, na których można zapoznać się ze sposobami popełniania samobójstwa⁷. Niewątpliwie do takich zjawisk kulturowych należą również telewizyjne produkcje (show), wyreżyserowane, w których młodzi ludzie prezentują swoje możliwości w wykreowanej oprawie, co oceniane jest przez nie zawsze kompetentnych jurorów, czy zmiana form spędzania wolnego czasu (preferowanie spotkań wirtualnych i uczestniczenia w cyberprzestrzeni). Pedagogiczna bezradność może być konsekwencją braku pomysłu na konfrontację z młodzieżą i nowymi trendami w rzeczywistości kulturowej. Jednak trzeba przede wszystkim pamiętać, że „wprowadzanie w kulturę nie może być pojmowane tylko w sensie pasywnym, jako przyjmowanie. Musi w nim wystąpić również nabywanie zdolności produktywnego, aktywnego tworzenia kultury” (Fatyga, 1999, s. 250). Jeśli założymy, że aktywność wobec zjawisk kultury jest pewnym moralnym wyzwaniem dla każdego człowieka, wówczas musimy dostrzec, że stanowi takie wyzwanie tym bardziej dla pedagoga, który do towarzyszenia młodemu człowiekowi w jego rozwoju jest powołany. Jednakże aktywna postawa wobec nowych zjawisk kulturowych może przybierać różne formy, choćby zależnie od koncepcji, która tę postawę kreuje. Według Karola Wojtyły, polemika z kulturą musi być ugruntowana w stosunku do wartości. Takie stanowisko nie jest symptomatyczne dla pedagogiki (nie występuje w teorii wychowania), warto więc podjąć próbę jego przybliżenia, co jest właśnie przedmiotem niniejszej refleksji.

⁶ O niepokojących przeobrażeniach obyczajowych i kulturowych możemy przeczytać na przykład w pracach: Bauman, 1995; Etcoff, 2000; Melosik, 2006; Szmajdziński, 2007; a także w: Gajda, 2008 i Tapscott, 2010.

⁷ Wnikliwie nowe zachowania młodego pokolenia, z których część ma pewien wymiar kulturowy, analizuje Barbara Fatyga (1999).

Wychowanie a poszukiwanie prawdy o dobru i pięknie w kontekście myśli Karola Wojtyły

Próba przybliżenia myśli Karola Wojtyły i odniesienia jej do współczesnej rzeczywistości kulturowej może być zarazem propozycją dla pedagoga, wychowawcy, nauczyciela służącą wypracowaniu wychowawczej postawy względem nowych zjawisk kultury. W celu uczynienia rozważań bardziej przejrzystymi posłużę się kilkoma poglądami Wojtyły⁸, które zdają się porządkować wywód zmierzający do osiągnięcia celu tu założonego.

Po pierwsze, dobro moralne jest dobrem obiektywnym

Karol Wojtyła pisał, że jedyną prawdziwą nauką o człowieku jest etyka. To stwierdzenie pozostaje nie bez znaczenia dla pedagogiki. W takim rozumieniu bowiem praktykę etyki stanowi pedagogika. Podkreślić trzeba jednak owo aksjocentryczne rozumienie, ponieważ rozumienie to zachowuje pewne swoiste postrzeganie człowieka. Natomiast śledząc literaturę pedagogiczną, wnikając w treść rozmaitych propozycji wychowawczych, studiując teoretyczne założenia różnorodnych trendów i nurtów wychowania, można odnieść wrażenie, że zasadnicza różnica, która jest zarzewiem wielu sporów i dyskusji między pedagogami i naukowcami, sprowadza się do przyjmowanej koncepcji człowieka, która stanowi fundament dalszych rozważań. Odmienne koncepcje człowieka pociągają za sobą specyficzne postrzeganie tego, co jest dobrem i jego źródłem. Niejednokrotnie spór sprawia wrażenie sporu o skuteczność i konieczność stosowania jakiejś metody wychowania, a w rzeczy samej jest uwikłany w inne — bo różne — postrzeganie człowieka (tego, w czym widzi on cel życia, jego sens, jak postrzega siebie), co uniemożliwia porozumienie się co do metody⁹. Trafnie — jak się wydaje — ową różnicę w postrzeganiu

⁸ Wykorzystano tu takie pozycje literaturowe, jak: Wojtyła, 1983, 1986a, 1986b, 1991b, 1994b.

⁹ Takie spory towarzyszą wielu konferencjom pedagogicznym. Na pozór rzecz dotyczy konkretnych sposobów oddziaływania pedagogicznego, a tak naprawdę jest to konflikt, u którego podłoża stoi różne widzenie dobra. Pamiętam jeden taki spór sprzed kilku lat. Rzecz dotyczyła pracy socjalnej. Część dyskutantów twierdziła, że pomoc społeczna to pewne profesjonalne działania wynikające z regulacji i przepisów. Stąd przygotowanie studentów do pracy socjalnej winno się odnosić głównie do kształtowania sprawności w tychże działaniach. Ów profesjonalizm — w widzeniu zwolenników traktowania w ten sposób pomocy społecznej — nie dotyczył przeobrażeń we wnętrzu człowieka. Nie dotyczył choćby kwestii lubienia swojej pracy czy lubienia człowieka, któremu się pomoc świadczy.

pochodzenia wartości sklasyfikował Jan Zubelewicz, upatrując źródło wartości w człowieku albo poza nim, co odpowiednio nazwał antropocentryzmem i właśnie aksjocentryzmem (Zubelewicz, 2003)¹⁰. Podział ów ma walor porządkujący, pomocny w niniejszej prezentacji. Zgodnie z tym podziałem, jeśli twórcą wartości jest człowiek, to jego wolność będzie się upatrywać w możliwości decydowania o tym, co dla niego jest ważne i dobre, służyć zaś będą temu wszystkie metody, które szanują i rozwijają umiejętność podejmowania wolnego wyboru. Człowiek jest zupełnie wolny, bo niezakotwiczony w żadnej wartości, nieograniczony tą wartością. W wychowaniu nie trzeba, a nawet nie należy ustosunkowywać się do wartości, zatem wychowanie może, a nawet powinno być pozbawione aurytety. W myśl tak postrzeganego problemu wartości nie można być przekonanym o związku etyki z wychowaniem¹¹. Wizja Karola Wojtyły przeczy takiemu postrzeganiu wartości — dobra. Pisze filozof: „Nie ulega wątpliwości, że to, co jest materialne w człowieku i poza nim, warunkuje na różne sposoby poznanie prawdy, jak i realizację dobra moralnego. Co innego znaczy »warunkować«, a co innego »stwarzać« czy też »wytworzyć«” (Wojtyła, 1983, s. 75). Natomiast jeśli wartości mają swe źródło poza człowiekiem, to wolny wybór człowieka musi dokonywać się w odniesieniu do tych wartości. Człowiek nie określa tego, co dobre lub złe. Istotę dobra lub zła poznaje rozumem, by poprzez doświadczanie dobra i zła w sposób wolny wybierać.

Zatem w przekonaniu Karola Wojtyły dobro moralne jest dobrem obiektywnym, to znaczy takim, które istnieje samo w sobie, niezależnym od czyichś doznań, intencji, dążeń, poznania. Dobro — jak interpretuje Wojtyłę Jerzy Gałkowski — wyznaczone jest samą strukturą człowieczeństwa, sposobem istnienia człowieka i jego losem. „Być człowiekiem, to znaczy przeżywać swoje istnienie i istnienie świata, ujmować prawdę o swoim istnieniu, to przeżywać swoją przyszłość i nadzieję, widzieć, jakim jestem, jakim mogę być, to zależeć od siebie i ująć swój los we własne ręce, tworzyć siebie. Człowiek nie jest dany tylko sobie w obecnym kształcie, ale przez wolność i wewnętrzną siłę tworzenia, również sobie zadany” (Wojtyła, 1983, s. 9).

Natomiast oponenci twierdzili, że ważna jest wewnętrzna prawda w człowieku, dlatego też w przygotowaniu studentów do pracy społecznej kształtowanie ich ducha, sfery moralnej jest priorytetem.

¹⁰ Jan Zubelewicz mówi o dwóch pedagogikach: aksjocentrycznej i antropocentrycznej. Pisze, że głównym punktem odniesienia takiej klasyfikacji są cele wychowania. Pierwsze stanowisko — aksjocentryczne — postuluje kształtowanie charakteru i umysłu według wartości transcendentnych; drugie — antropocentryczne — zorientowane jest na wartości użyteczne, które służą życiu (Zubelewicz, 2003, s. 537).

¹¹ Taki obraz wychowania można odczytać z tego, co obecnie określane jest jako postmodernizm.

Etyka jest praktyczną nauką o działaniu człowieka, o jego postępowaniu, ale chodzi w niej właściwie o to, jak działaniu temu czy postępowaniu nadać wartość obiektywnego dobra. Dobro wiele kosztuje człowieka i człowiek — w przekonaniu Wojtyły — intuicyjnie czuje, że to, co obiektywnie warto zachodu, subiektywnie więcej wymaga poświęcenia, dania z siebie. Wartości, które więcej kosztują, wprowadzają człowieka o wiele gruntowniej w obiektywne dobro. Wojtyła wyjaśnia: „Wyższość wartości duchowych nad materialnymi nie jest sprawą jakiegoś irracjonalnego odczucia. Są one wyższe dlatego, że wiążą się z obiektywnie wyższym bytem, z bytem doskonalszym od materii. O tej doskonałości bytu duchowego świadczą zrozumiałe dla nas energie duchowe, które samą swoją nauką przewyższają to wszystko, co kryje w sobie materia” (Wojtyła, 1983, s. 74). Energie te, rozum i wola, przewyższają materię nawet wówczas, gdy są przeznaczone do wydatkowania i opanowania właśnie materii; doskonałością rozumu jest bowiem poznanie, a doskonałością woli — moralność. Istotne dla swoistego rozumienia wolności człowieka jest to (jak pisze Wojtyła), że tylko dla istot obdarzonych rozumem istnieje problem prawdy i tylko dla istot obdarzonych rozumną wolą istnieje problem dobra moralnego. Poza sferą duchową prawda i dobro moralne nie mają racji bytu. Oczywiście, właśnie to, co materialne w człowieku i poza nim, warunkuje na różne sposoby zarówno poznanie prawdy, jak i realizację dobra moralnego. Jednak ich źródło tkwi w duchu, który je wytwarza, który jest bezpośrednią przyczyną sprawczą ich powstania i istnienia w człowieku (por. Wojtyła, 1983, 1991b). Co to znaczy dla meritum toczonej tu refleksji? Mianowicie, że te zjawiska kulturowe, przeobrażenia w sferze obyczajowej, które godzą w człowieka, w obiektywną prawdę o dobru, należy odrzucić jako złe i degradujące ludzki byt.

Po drugie, wybór dobra nie oznacza zniewolenia — wybór dobra wyzwala

Tak też wolny wybór nie oznacza wyboru niezależnego; wolny znaczy tyle, co zależny od własnego „ja”, zdeterminowany wewnętrznie. Co Karol Wojtyła miał tu na myśli? W *Osobie i czynie* tłumaczy: „Wolność ta, czyli swoista niezależność od przedmiotów w porządku intencjonalnym, zdolność wybierania pośród nich, zdolność rozstrzygania względem nich, nie znosi bynajmniej pojętego najszerzej uwarunkowania przez świat przedmiotów, a zwłaszcza przez świat wartości, lecz wręcz przeciwnie — wolność dla nich albo lepiej jeszcze się wyrażając, wolność dla nich: dla przedmiotów, dla wartości. Takie znaczenie wolności odczytujemy niejako w samej istocie ludzkiego »chcę«, w każdej jego postaci. Chcenie jest

dążeniem i jako takie zawiera w sobie pewną formę zależności od przedmiotów, która bynajmniej nie niszczy ani nie unicestwia niezależności, jakiej wyraz znajdujemy w każdym prostym »chcę«, a najbardziej jeszcze w wyborze — w jednym i w drugim poprzez fakt rozstrzygania” (Wojtyła, 1994b, s. 177).

Rozstrzyganie — wybór — jest odpowiedzią na wartości. Rozstrzyganie powinno być oparte na prawdzie o dobru. Odniesienie do prawdy realizuje się poprzez poznanie wartości przedmiotów przedstawionych woli w porządku intencjonalnym. Prawda o dobru rozstrzyga się w poznawczym przeżyciu wartości. Poznawcze przeżycie wartości, czyli poznanie, jakim dobrem jest taki czy inny przedmiot, nie zależy bezpośrednio od konkretnego chcenia, choć zasadniczo pozostaje z nim w bardzo ścisłym związku. Wyzwała się wówczas w poznaniu taka relacja do prawdy, która z kolei może stać się zasadą „chcenia” w wypadku rozstrzygania lub wyboru. Co myśli te oznaczają dla niniejszych dywagacji? Mianowicie to, że wolny wybór jest wyborem tego, co nas nie zniewala, co nas nie uzależnia i nie powoduje poczucia wewnętrznego przymusu. Jeśli zaś w kulturze pojawiają się takie osobliwości, to należy im się przeciwstawić. Jest to wyrazem wolnej postawy człowieka wobec zewnętrznych form przymusu.

Po trzecie, człowiek jest wezwany do rozwijania człowieczeństwa (wyboru dobra) w stronę doskonałości

Według Wojtyły, prawda o dobru ukazuje także wszelkie ludzkie wymiary istnienia, jego cel i sens. Prawdziwą naukę o człowieku stanowi więc etyka, ponieważ za szczególnie istotne uważa wszelkie pytania dotyczące przeznaczenia człowieka w świecie. Etyka stawia sobie pytania i próbuje konstruować odpowiedzi. Kieruje uwagę na działanie człowieka, przypisując znaczenie czynom, stara się konsekwentnie określić, co w nich jest dobre, a co złe. Rozgraniczenie dobra i zła jest konieczne, gdyż aspirację etyki stanowi pokierowanie aktywnością człowieka ku realizacji człowieczeństwa. Idea człowieczeństwa zaś ukazuje człowieka wobec wartości i na realizację tychże wartości poniekąd „skazanego”. Człowieczeństwo zakłada niejako dążenie do doskonałości. Doskonały to inaczej wolny od błędów, bez wad, perfekcyjny. Perfekcjonizm (łac. *perfectio*) w szerszym znaczeniu zakłada dążenie do osiągnięcia doskonałości w wykonywaniu czegoś. Z punktu widzenia filozofii jest to stanowisko etyczne przyjmujące doskonałość osobistą za najwyższe dobro moralne, a dążenie do jej osiągnięcia — za wyznacznik moralnego postępowania.

nia. Wojtyła nie używa określenia „perfekcjonizm”, które ma charakter bardzo ogólny. Zastępuje je pojęciem „perfekcjoryzm” (Wojtyła, 1991a), podkreślającym dynamikę doskonalenia się, stawia nacisk na stawianie się człowieka lepszym przez każdy czyn. Dzieje się tak dlatego, że każdy czyn rozwija człowieka, szczególnie ten czyn rozwija, który realizuje dobro. Jakże przytoczone myśli mają znaczenie dla ludzkiego stosunku do kultury? Mianowicie takie, że człowiek nie tylko winien mieć refleksyjny stosunek do zjawisk kultury, lecz także zachowywać właśnie aktywną postawę w kreowaniu tychże zjawisk. Jednak tylko takich zjawisk, które zgodne są z prawdą o tym, co dobre i piękne.

Po czwarte, przekazywanie prawdy o dobru i pięknie jest wychowawczą powinnością

Prawdę o dobru objawia przed nami doświadczenie, które możemy ogarnąć rozumem. Analiza biografii ludzkich pokazuje, jak niejednokrotnie zło zubaża, niszczy człowieka. W takiej perspektywie przekazywanie prawdy o dobru, doświadczonej i pogłębionej wiedzą, jest nie tylko możliwe, ale konieczne w wychowaniu. Staje się moralnym zobowiązaniem ludzi odpowiedzialnych za rozwój młodego pokolenia. W takim poczuciu wychowawczej konieczności nie ma nic z totalitaryzmu, który służył samemu sobie. Wychowawca, jako ktoś oddany kształtującej się istocie — młodemu człowiekowi, pokazuje wychowankowi prawdy o dobru, co ma ułatwić modemu człowiekowi drogę do zdobywania własnych celów. Znajomość prawdy rozszerza pogląd na świat, pozwala wybierać na bazie trwałego fundamentu, ze znajomością konsekwencji swojego wyboru. Wychowawca pokazuje, że będzie to wybór niejednokrotnie trudny, ale ma być wyborem świadomym.

Wychowanie do wartości, w świetle takich rozważań, zawiera dwa istotne momenty: moment teoretyczny, kiedy przekazujemy wychowankowi prawdę o wartościach, którą objawia nam rozum i doświadczenie, oraz moment praktyczny, kiedy na swoim przykładzie czy posługując się wzorcami innych osób, a także w działaniu (poprzez kształtowanie woli, uczenie wyboru) pozwalamy doświadczyć wychowankowi wartości¹².

¹² O aspekcie praktycznym wychowania do wartości pisałam w książce B. Ecler: *Rodzinne wychowanie do wysiłku*. Katowice 2001.

Refleksja końcowa

Przepaść kulturowa między młodym pokoleniem a pokoleniem wychowawców zdaje się ogromna. Nie będę w tym miejscu analizować natury owego stanu rzeczy. Karol Wojtyła pokazuje jednak, że można wejść w dialog z młodym pokoleniem i dialog ów nie musi być budowany z wykorzystaniem nowych narzędzi, metod. Widać tu pewną zbieżność z refleksją myślicieli innej proweniencji, jak Francis Fukuyama czy Konrad Lorenz.

Fukuyama pisze: „Być może stoimy u progu poczwolniczej przyszłości [...], wielu [...] z radością przyjmuje tę możliwość. Chcą oni dać rodzicom jak największą wolność wyboru, jeśli chodzi o cechy ich dzieci, naukowcom jak największą wolność badań, przedsiębiorcom zaś jak największą wolność czynienia użytku z techniki w celu tworzenia bogactwa” (Fukuyama, 2005, s. 285). Takie pojmowanie wolności, na jakie wskazuje amerykański autor, tylko pogłębia przestrzeń pedagogicznej bezradności. Jest to „wolność od” — od wszelkich ograniczeń, norm, wartości. Doświadczenie ludzkości powoli odkrywa przed nami prawdę, że taka wolność może być przyczyną jeszcze większego zniewolenia. Fukuyama podaje w wątpliwość następującą refleksję: czy kiedy człowiek pograża się we własnych nieskrępowanych niczym pragnieniach, także takich, które wzajemnie się znoszą i wykluczają, w rezultacie nie niszczy innych ani samego siebie? Także ów drugi myśliciel, biolog Konrad Lorenz przeciwdziałanie regresowi człowieczeństwa widzi w oparciu się na wartościach: „Jeżeli mam głębokie przekonanie, że w ogóle potrafimy sprostać temu ogromnemu zadaniu, to optymizm swój opieram na fakcie, że owo aprioryczne odczucie wartości [...] jest w najpełniejszym znaczeniu tego słowa ogólnoludzkie. Nie zależą one od kulturowej tradycji i nie zależą od społecznego tworzenia rzeczywistości [...]. Innymi słowy, odczucia wartości, o które tutaj chodzi, nie muszą być człowiekowi przyswajane przez wychowanie ani wbijane do głowy; budzą się z całą pewnością same z siebie, jeżeli się zmysłowi postrzegania postaci u ludzi dorastających podsuwa niezafalszowany materiał faktów objawionych nam przez »wiedzącą rzeczywistość przyrody«. Jest to przecież prosta, zdrowemu rozumowi ludzkiemu przystępna wiedza, a dla tylu ludzi nieosiągalna wskutek pewnego rozdwojenia myśli, za które — jak mi się zdaje — winę ponosi przede wszystkim idealistyczna lub raczej ideistyczna wiara, że świat realny nie może zawierać żadnych wartości” (Lorenz, 1986, s. 190—191).

Bez wątpienia nowe zjawiska kulturowe stawiają współczesnego nauczyciela — wychowawcę przed pytaniem o jego zadania wychowawcze względem młodego człowieka w kontekście tych zmian. Rozważania

Karola Wojtyły prowadzą nas do refleksji, że to zadanie nie zmienia się wraz z natłokiem kulturowych przeobrażeń, przeciwnie — zawsze jest takie samo. Zadanie to wynika z bycia człowiekiem, to bycie człowiekiem zaś każe zawsze konfrontować wszelkie zjawiska z prawdą o dobru i takiej postawy należy uczyć młodzieży. „Człowiek jest podmiotem pośród świata przedmiotów dlatego, że jest zdolny poznawczo obiektywizować wszystko, co go otacza. Dlatego, że przez swój umysł zwrócony jest »z natury« ku prawdzie. W prawdzie zawiera się źródło transcendencji człowieka wobec wszechświata, w którym żyje. Właśnie poprzez refleksję nad własnym poznaniem człowiek objawia się samemu sobie jako jedyne jestestwo pośród świata, które widzi się »od wewnątrz« związane poznana prawdą — związane, a więc także »zobowiązane« do jej uznania, w razie potrzeby także aktami wolnego wyboru, aktami świadectwa na rzecz prawdy. Jest to uzdolnienie do przekraczania siebie w prawdzie” (Jan Paweł II, 1997).

Bibliografia

- Bauman Z., 1995: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń.
- Benjamin H., 1998: *Edukacja jaskiniowców*. Przeł. M. Lawergne. Warszawa.
- Ecler B., 2001: *Rodzinne wychowanie do wysiłku*. Katowice.
- Ecler-Nocoń B., 2009: *Wychowawcze konteksty myśli Karola Wojtyły. Rzecz dla pedagogów*. Katowice.
- Etcoff N., 2000: *Przetrwają najpiękniejsi*. Przeł. D. Cieśla. Warszawa.
- Fatyga B., 1999: *Dzieci z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa.
- Fukuyama F., 2005: *Koniec człowieka*. Przeł. B. Pietrzyk. Kraków.
- Gajda J., 2008: *Antropologia kulturowa. Cz. 2: Kultura obyczajowa początku XXI wieku*. Kraków.
- Jan Paweł II, 1997: *Przemówienie z okazji 600-lecia Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Wygłoszone 08.06.1997 r.
- Julia D., 1992: *Słownik filozofii*. Katowice.
- Lorenz K., 1986: *Regres człowieczeństwa*. Przeł. A.D. Tauszyńska. Warszawa, s. 190—191.
- Melosik Z., 2006: *Tożsamość, ciało i władza*. Poznań.
- Nowak M., 2000: *Pedagogika otwarta*. Lublin.
- Stróżewski W., 1964: *Kultura a wartość*. „Znak”, nr 121—122, s. 1154.
- Szmajdziński B., 2007: *Syndrom uzależnienia od Internetu*. Warszawa.
- Tapscott D., 2010: *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Przeł. P. Cypriański. Warszawa.
- Taylor Ch., 2001: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przeł. M. Gruszyński et al. Warszawa.
- Wojtyła K., 1964: *Chrześcijanin a kultura*. „Znak”, nr 124.

- Wojtyła K., 1983: *Elementarz etyczny*. Lublin.
- Wojtyła K., 1986a: *Miłość i odpowiedzialność*. Red. T. Styczeń. Wyd. 4. Lublin.
- Wojtyła K., 1986b: *Wykłady lubelskie*. Red. T. Styczeń. Lublin.
- Wojtyła K., 1991a: *W poszukiwaniu zasad perfekcjonizmu w etyce*. W: Idem: *Zagadnienie podmiotu moralności*. Red. T. Styczeń. Lublin.
- Wojtyła K., 1991b: *Zagadnienie podmiotu moralności*. Red. T. Styczeń. Lublin.
- Wojtyła K., 1994a: *Osoba i czyn*. W: Idem: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń. Lublin.
- Wojtyła K., 1994b: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń. Wyd. 3. Lublin.
- Zubelewicz J., 2003: *Dwie filozofie edukacji — aksjocentryzm i pądocentryzm*. Warszawa.